



TITLE:

授業参加観察を FD にどう繋げるか
:授業から立ち上がる生成的な FD
を構想する

AUTHOR(S):

石村, 雅雄

CITATION:

石村, 雅雄. 授業参加観察を FD にどう繋げるか : 授業から立ち上がる生成的な FD を構想する. 京都大学高等教育叢書 2001, 11: 25-31

ISSUE DATE:

2001-03-30

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/53654>

RIGHT:

授業参加観察をFDにどう繋げるか

— 授業から立ち上がる生成的なFDを構想する —

石 村 雅 雄

1. 授業を観察された教員に何が起こるのか

教員はとても多忙であることは言うまでもない。その多忙な教員は決して授業を疎かにしているのではなく、「自分はちゃんとやっている」と考えている教員が多いのも事実である⁽¹⁾。しかし、その一方、学生達から授業の問題を指摘する声が少なからずあることもまた事実である。こうした状況において、大学の授業改善の契機をどこに求めれば良いのであろうか。当然、教員、学生双方の側から改善の契機を探る必要がある。本報告で、これまで藤岡が論じてきたのは、このうち教員の側からのアプローチであった。この他、学生の側からのアプローチとして、低学力が指摘される学生の学びの在り方の把握、それに応じた環境の提供という道筋が考えられるが、これは別プロジェクトで行っており、別の機会に報告したい⁽²⁾。

今回の問題は、教員の側からの改善についてである。プライドを持ち、「教室の聖域」⁽³⁾に立てこもって授業をしている教員にどうアプローチするかは重要な課題であった。伊藤秀子は、「教授学習過程の映像化による大学の授業改善の研究」において、教授者の自己モデリングを提唱し、ビデオで自分の授業を見てみることによって「自己の振り返りが振り返り直せ」と言っている⁽⁴⁾。このアプローチは、教員のプライドという厄介な問題に対して、自己の範囲内で解決を探らせる意味で、きわめて有効なものと考えられる。とりわけ、機器の操作に慣れ、かつそれが苦でなく、自省的な教員については有効であろう。しかし、ビデオで自らの授業を記録する煩わしさ、設置しているビデオカメラにより自らの教室での自由な動きが疎外される煩わしさ、さらに、漸く終えた慚愧に耐えない授業をもう一度見る煩わしさ、そして、漸く自らのビデオ作品を見るにまで至ったにしても、自らの失敗をあれこれと自己正当化し、あるいは、取り返しのつかないことをしたと絶望する孤独な作業に疲れてしまう、といったようなことをどう解決できるのかという問題がある。自己に限定した解決の限界であろう。これに対して、我々が取り組んでいる授業の参加観察は、日常の授業の中に、とりあえずはセンター教官という「他者」を気軽に受け入れていただくこと、それによって、教員個々の授業に対するリフレクションを無理なく促そうとするものである。そして、「他者」を受け入れることが、本章で報告する他の教員の実践との繋がりを生む契機を含んでいたのである。

ところで、自らの授業に「他者」を受け入れること、「他者」によって行われている授業を見ること自体は、そう珍しいことではない。若干乱暴な言い方ではあるが、曝すことは誰にでもできるのであり、実際、米国にもフランスにもそうした例は存在する⁽⁵⁾。こうした段階から、教員の自らについての深い理解が自らの個性の発揮に繋がり、「その個性が優れた授業に繋がる」(49頁)といった認識から、それを支えるものとしての同僚との共同体の重要性を説きつつ「教師同士は、もっとお互いの授業を見学すべきであり、授業について語り合うべきです」、「授業改善は、教師間における経験の共有と率直な対話から生まれます」(202-203頁)とするP.J.パーマー⁽⁶⁾の段階に、授業を見、見られることの検討は進むべきなのであり、さらに、そうした見、見られることをどう組織するかということを検討すべきなのである。

今回の授業の参加観察の場合、観察された教員にとっては、自らの授業を言語化すること、物語ることによって、自らの授業が自覚化され、対象化されることになり、そこでは、自らの授業に対する差異化とリフレクションがなされるのである。そして、授業が物語られることにより、これまで「外」に曝されることのなかった授業が、外から可視化されることになり、それによって繋がっていくこととなる。我々は、本年度、授業を観察した後、授業を観察させていただいたお礼も兼ねて、「感想」を返した。この作業により、観察された・した授業を巡る視点が共有され、また、これまで授業者が気付かなかった視点の提示がなされることになる。このうち後者の視点については、どの視点を取り入れていくかは授業者の裁量ということとなるが、それでも、授業をまず表現しているのはセン

ターの教員ではないのか、「感想」は我々の視点を与えるのではないのか、との危惧は持っている。授業直後にセンターの教員と語り合うことで、授業者が自らの言葉で語ること、自分で気づき、自分で改善することが大事ではないのか、との思いである。実際、本年度も授業を参加観察させていただいた直後に授業者の研究室に招かれ、いま、行われた授業についてお話しする機会が数例あった。いずれの場合も、授業についての反省が率直に行われ、また、授業についての思いが様々に語られた。我々参観者は話を誘導する必要はなく、その場に、学生でなく、授業者でもなく、ただ、そこに授業の経験を共有した者として存在し、授業者の話を聴いていただけであった。こうしたことは、カウンセリングとの類似を想定させるが、この点、今後検討を進めてみたい。この点、ハーバード大学デレク・ボク教授・学習センターでは、授業直後に、授業者とセンターの教員が授業を記録したビデオを見、ともに話し合う中で授業の検討を進めているので、本プロジェクトとの比較検討の材料としてみたいと考えている。

こうした意味で参考になるのは公開実験授業の検討会の進め方である。公開実験授業の場合には、その実践の1-2年目は、授業者の振り返りが冒頭でなされた。授業についての物語は、まず授業者によって語られたのである。これに対し実践の3年目に、教授者から徒労感が表明されたこともあって、現在の授業検討会では、フィールドワーカーの観察結果がまず最初に為されることになっている。その結果、「授業者の懺悔で始まり、他の参加者の儀式的慰撫で終わるというステレオタイプがあっさり消失し、冷静な振り返りから始めることができるようになった」と評価されている。が、これは、連続した授業参観の場合ではじめて参考になるのであり、1回の授業参観の場合、まず、教授者が自らの授業について物語るのが重要ではないのかと考えている。

以上の意味で、今回の試みで重要だったのは、「感想」を返した後での手紙やEメールで返されてくる教員の対応であった。そこでは、率直に自らの授業を自省しつつ、その授業が置かれている位置への考え、自分自身の教育への思い、次の授業参観に繋がっていく様々な語り、次の授業ではこうしてみたい、他の教員はこの点どうしているのだろう、等々がなされた⁽⁹⁾。しかし、こちら側からは指導はしないし、する能力もないが、参加観察を求める教員からは専門性を求められている、例えば、「もっと私の授業の改善すべき点をご指摘いただけるとありがたい」というようなご意見が少なからずあった。この点については、次節で考えてみたい。

但し、授業参観者によって「感想」が授業から時間をおいて返されたことは、多くの教員にとって、授業を見られることが初めてであり、その授業は教員にとって「出来事」⁽¹⁰⁾であることを考えると別の意味を持つ。すなわち、授業を見られるという日常に対しての衝撃を一過性のもの、非日常なものとして済ませてしまうことなく、教員の問題意識を喚起することに繋がるという点である。この点については、本章最後節の「今後の課題」で再度議論したい。

2. 授業を見たセンターの教員はどうだったのか センターの教員の役割

我々センターの教員は、学生である私＝内属性と、学生になりきれない私、参観者である私＝超越性、に依って、授業に参加観察した。とはいえ、その結果、該当の授業に対して語られる時に使う言葉、物語はやはり教員のものであったことは否めない。そうした限定を持ちつつ、我々参観者は、授業について教授者と対話を行い、該当の授業に他者の目を持ち込んだ。

先述したパーカーは、「専門家の助言もたいして役には立ちません。技量を高めたいと思ったら、めざすべき場所は二つ。教師自身の内面と同僚との共同体です」(200頁)と述べているが、我々は、決して、そして絶対に、パーカーの言う授業の「専門家」を演じるつもりはなかった⁽⁹⁾。

また、我々は、授業についての改善点を中心とした返しをしなかった。授業についての改善点を中心に置かない意味は、改善点の過度の指摘は、授業についての達成感を奪い、リフレクションの切っ掛けを失うことになることと考えた故である。石村も自ら公開実験授業の講師を務める経験のうちで、授業が終了した直後に問題を列挙されるのはたまったものではないと感じてきた。公開実験授業を準備し、実施する過程で、学生とは違う他人の目を意識することで、授業に対する自省は十分に為されており、そうした形での問題は、全てがそうではないにせよ、既に気付いている問題なのである。問題の指摘の連続から来る検討会についての「嫌な」雰囲気は、教授者が気付いていない問題を気付かせることを疎外してしまうのではないかと思う⁽¹⁰⁾。

我々が授業を参観する時に留意したのは、該当の授業の文体を大切にすることであった。本プロジェクトを進め

るに際し、本センターの田中教授は、センターの会議、ゼミの場において「授業についてはその固有の授業文体の範囲内で議論をすべきであること。」「誰にでも一律に適用できる授業モデルはない。それを押しつけければ、その人の文体は死滅する。」「お互いがお互いの文体を大切にしながら話し合うことが、FDには一番大切なこと。」を繰り返し述べてきた。我々の参観は、この枠において行われたのであり、その意味で、参観者としてのセンター教官の役割は、参観した授業の教授者の授業についてのリフレクションを促進することであったといえる。かといって、我々は単なる触媒ではない。「専門性」を持った「同僚性 (collegiality)」という簡単なようだが、この両者は、気を許せばすぐに矛盾的關係に陥る。専門性の中身は、公開実験授業やKKJ実践を通じて、高度な教養教育を実際に実践・研究し、理論的な総括を行っているものとしての、経験の束としての、それであるのかもしれない。そして、それを通じて我々が持っているリソースは、高度一般教育の内容というよりそれに臨む姿勢、態度と言ったものではないかと考えている。より具体的にいえば、学生の身体を通して、大学は学ぶところであると言うメッセージを学生に通していく、見せていく、そして、教員－学生の相互性を通して、高度一般教育をともに学んでいく、と言うことであったのではないか。我々センター教員のそこにおける専門性は、教育学、心理学というそれぞれのベースを通じて、その総体をサポートしていくことであって、決して、教育学、心理学の内実そのものではないのではないかと考えている。

本センターでは、FDを担う組織の活動の共通化、一般化の方向を比較相対化法（比較の場）、システム化法（1つのモデルの提供、レファレンスの場）、マイクロ沈潜化法（マイクロへの沈潜からマクロへ）の三方面から考えている⁽¹¹⁾。この意味で、センターの教員の位置は、FD活動の全体を俯瞰する位置、個々の教育実践に内属しつつも超越する位置にあるといえる。しかし、個々の教員もそうした内属と超越の關係は持っている。比較の場、レファレンスの場、1つのモデルの提供、そしてマイクロ沈潜化は、実は、「普通」の教員集団にもできるものであり、また、我々センターの教員も、当然、実践者である（センターの教員自身、教育学が高度一般教育として成立する＝学生の専門を越えた学びとして成立する、とはどういうことか、そして、教育学をその体系から学ぶのではなく、教育学が、人間にとって、何であるのかを学生の身体を通して学ぶということを実験的に試している）ことを考えると、我々は、大学教員が果たすべき役割のうちのある部分を肥大化させた、特殊な者といえるが、諄いようだが、実践を担っていることによって、外部者にはなっていないことは重要だと考えている。⁽¹²⁾

以上の本年度、センターの教員が果たした役割を考えると、センターの教員以外の教員が授業を観察することには決して無理なことはなく、むしろ、日常の自らの実践に囚われて、あまりに内属している状況に対して、眠っている超越性を活性化するという意味がある。こうした教員にとって、他の教員の授業は鏡的役割を果たすであろうし、自らの授業についてのリフレクションを相対化する意味も持つであろう。そして、これにより、教員は、リフレクションした自らの授業と参加観察した他の授業が繋がっていくのである。

3. 教育共同体をどう形成するのか

「研究の成果やプロセスは、本来的に個人的関心に裏付けられた個人的営為である。そのことから、その『発表』『陳述』の場である某々科目の授業は、時間割上はある位置におかれているとはいうものの、制度的な性格をもつ『カリキュラム論議』などには本来なじまないものとみなされる」⁽¹³⁾

寺崎がこのように述べるように、日本では長く、大学教育の組織論は、実践的に、そして研究的にも厚く堅い壁にぶつかってきた。組織実践は、外に語られること自体が少なく、語られるにしても、講座・学科、もしくは小規模大学等のエリアで語られるのが精々であった。組織研究はそうした実践から離れて、法制度論、そして外国の組織紹介・分析に焦点を置いてきた。こうした状況は米国、フランスでも同様である。

「技量を高めるための材料はお互いがあります。しかし、障害となるのは、学生と教師の間の壁よりも高い同僚間の壁です。この壁は、学問の世界における競争と、その結果生まれる孤立によって築かれています。さらに、教育がさまざまな職業のなかで最も個人的な営みとして行われることも障害となっています」⁽¹⁴⁾

大学教育の組織を既にあるものを現実利益の調整の要請から最小限に変えていく、もしくは、現実を越えて、あるべきものとして考える思考から脱して実践的に地道に解いていく必要がある。その中で現在求められているのは、華麗なスローガンや組織への名前付けなどではなく、実際に共同体を組織するという実践に泥臭く、丹念に、我慢

強く、関わり、実践を積み上げ、着実に総括して、さらに実践していくことである。組織していくのは、本当に大変で、一つ一つ丁寧に解いて行くしかない（教室の場所、日時の確認）。この点、このプロジェクトは、大学で実際に何が起きているのかを観察・研究しつつ、それを通して、大学教育の組織化、そして授業改善・教育改善の組織化を試行する試みである。そして本年度、我々は、自分の授業を見られ、それを元に他の授業を見るまでは何とか可能であることは実践できた。授業の参加観察それ自体は、十分切っ掛けには成り得ることも明らかとなった。が、そうした個々の動きを継続し、ネットワーキングしていく、そして教育共同体を形成していくためには、その活動を、何を、何故、どのように、ネットワーキングしていくのかを考え、意識化していくことが必要である。そして、そこから、「授業とはなにか」「高度一般教育とはなにか」「カリキュラムとはなにか」等、お互いに学び合うことをデザインする、目に見えない仕掛けを形成していくことをめざして行かねばならない。よく言われる「眠っている人」問題について言えば、眠っていてもいいのだ、「目に見えない仕掛けによって自然に起きてくれること」、問題の所在についての認識をそれぞれに持ってもらうことでよいのだと覚悟すべきであろう。本年度は、この作業については、授業参観プロジェクトにご協力いただいた各先生からメールアドレスをお聞きし、メーリングリストへの参加を呼びかけるといったほんの端緒をつかんだに過ぎなかった。来年度以降、このネットワーキングについては、トップダウンとボトムアップの両方向から取り組めるのではないかと考えている。トップダウンについては、FDを学部長等の主導により進めている学部のFDの取り組みとタイアップし、専門を共通にするという強みを生かして授業参観のネットワーキングを行うことである。但し、これは、センターとして主体的に取り組む活動ではなかろう。あくまで、各学部のFDの動きをサポートする形で行うものである。

こうして形成される共同体（場の共有、相互交渉・コミュニケーション、文化の共有、連帯の絆⁽¹⁵⁾）の意味は、「互いに見知らぬ関係にあっても、自分をその一員として包含していると想像される共同体である」、「想像の共同体」を強化していく意味がある。この想像の共同体には、各成員がその内実を想像し、自分なりに付与した文化があるが、授業を見、見られることによって、このプロジェクトに参加した教員においては、想像の共同体は、他者の付与した文化との一致やズレを経験することによって、文化の内実が豊かな統合されたものになっていき、成員にとっての帰属意識も高まることになる⁽¹⁶⁾。

ここで批判的に総括し、こうした実践の参考となりうるのは、従来の初等・中等教育教員の個々の実践の組織の仕方であり、初等・中等教育学校で従来展開されてきた「学校づくり」の運動である。例えば佐藤学は、これまでの初等・中等教育学校では、意思決定方式として「合意モデル」や「葛藤モデル」によってなされてきたとし、それらを「正しい結論が一つあることを前提にしている」ことを批判した上で、「多様な教育観と多様な教育の様式が、ひとつの学校のなかで尊重され相互に交流され共存し合う学校運営の方式」として「共存モデル」の採用を提唱している⁽¹⁷⁾。そのモデルでは、「教師の多様な教育実践を尊重し集団的な交流を促進する校長のリーダーシップ」が求められるとしているが、同じ教育現場である大学において、このリーダーシップが正当に発揮されていないために、「学校の分裂と教師の孤立」が現出していることは皮肉である。この意味で、共存モデルによって、実践を組織していくのは、新たな課題であり、初等・中等教育学校が、個々の教員の個性の発揮による子ども達の学びの誘発という新たな段階に至ろうとする今、この課題は、大学での教育実践の組織に限定されないより広い意味を持つものである。

では、こうしたネットワークづくり、共同体の形成にセンターはどのように関わるべきであろうか。端的に言えば、センターは、この共同体に対し、未来永劫の責任を持つが、それは、今後も展開されるであろう幾多の授業参観の総てにセンターの教員が責任を持つことではない。授業参観を通じて、広がってくる授業を見合う共同体の中において、何故観察をしあうのかを問い続ける＝授業を見ること、見られることが日常化するのを防ぐ、のが我々の役割となろう。この意味で、我々のセンターの田中毎実が言うとおり、「大学の教員は本来であるなら、自発的かつ自然発生的に集まり、相互研修を実施するべきである。授業参観プロジェクトは、この相互研修のための呼び水として存在しているのであり、それ自体として完結したプロジェクトであるわけではない」⁽¹⁸⁾のである。だが、果たして、呼び水は消えるであろうか。絶えず、かつ大学の様々な部分で、固化しようとする日常の授業を異化するシステムとして、呼び水は必要のようにも思える。ひとことで大学の授業の活性化といっても、それは、一大学に限っても、その大学全体がある日、活性化するというのではなく、その大学のある部分が「社会的要請によって」

活性化したときには、別の部分が見捨てられて死んでおり、その部分が活性化した時には、別の部分が死んでしまうというきわめて多様な状況（モグラ叩き状態）を示すというのが自然な見方であろう。大学教育改革の「前衛」として、大学教員の全員が蜂起したときには、「前衛」の役割は終わるという絵空事を語るわけにはいかない。大学教育のあらゆる局面（例えば、教授内容、教授法、学生の意欲喚起等）で総ての教員が立ち上がることなど不可能であるし、それは必ずしも求められていない。研究に重点を置き、研究に裏打ちされた教育を行う、というこれまで続いてきた日常のシステムを維持しつつ、とかく固化しがちな教授活動を「優しく」見守り、気付いたときに利用できるシステムとして授業参観の共同体は機能すべきであるように思う。別言すれば、きわめて多様で、多層、複雑な要求を持ち、かつ様々な様相を呈する大衆に対して、一つの前衛が存在することがあり得ないように、教育共同体を維持し、発展させていく作業は、今日は++の活動をサポートし、明日は、**の活動に取り組むという、果てしない無限地獄の作業であろう。

4. メーリングリストの意味⁽¹⁹⁾

ホームページの良さは、それへのアクセスの仕方が容易であり、かつアクセスが匿名性によって保護されていることである。しかし、我々が恐れたのは、ホームページを見るということにより免罪符を得るのではないかとすることである。アクセスしただけでリフレクションがなされる可能性を否定はしないが、それは「他者性」の希薄性故に、やはり薄いものにならざるを得ないのではないか。こんなことなら自分もやっているという妙な安心感を得ても仕方がない。もう1つ大きな問題は、ホームページへのアクセスから改善点の工夫の採り入れということが、授業改善についての個人的閉じこもりを強化しかねないことである。他者性の意識、他者とのコミュニケーションが授業改善、ひいては、FDのキーポイントだと思われるが、ホームページでは、必ずしもそれを求められない。この点、メーリングリストは、それに加わる際に、一定の意思表示が求められる、また、それ故に、発信者が参加者の一部をとりわけて指名してメールを流すこと、例えば、「こうして授業をしていると、京大生の基礎的な数学能力が落ちてきていると切実に感じるのですが、他に数学科目を担当している方はいかがですか」という呼びかけも可能であり、それを受け取った側は、実際に応えるかどうかは別として、考えるきっかけを持たざるを得ない。また、ホームページの場合、それを運営する者＝主体、とそれを眺める者＝客体という関係が生じやすいともいえる。ホームページ上に閲覧者が意見を書き込めるスペースがあっても、ホームページのトップページに提供される議題の重みは、他の閲覧者の書き込みによる議題提供と比較して比べものにならないという意味で、主体－客体の関係は基本的には変わらない。メーリングリストは、この点、議題の提供者は、リストの参加者全体に開かれており、かつ議題の重さは、提供される時点では同じである。これは、公開実験授業の検討会の構造とよく似たものとなっている。すなわち、そこでは、いかなる議題が、誰によって提供されても構わないのである。センターの教員としては、メーリングリストに出てくる議論の予想の上に、その議論にどう関わるのかを考えていく必要があるが、おそらく、そこでの我々の立ち現れ方は、「専門家の意見」を求めるメーリングリストの参加者からの要求に、坦々とその授業への問いかけを連ね、他の参加者の議論への参加を促すことによって、その議論が同僚性に基づくものであることに引き戻すこととなろう。議論の予想は、5年間の公開実験授業の授業検討会の蓄積の上に可能ではないかと考えているが、それは、実に多様で、多層な意見が飛び交うもので、そのひとつひとつを大切に、丁寧に問いを重ねることであろうと考えている。

5. 来年度の課題

以上の本年度の総括に立って、来年度は、次の三つの方向からFDの自己「組織化」が図られることとなる。

まず第1は、授業研究と連動させた形での授業参観の展開である。この方向は、FDの組織化そのものではないが、個々の授業参観が授業改善につながっていくところを、3から4といった少数の授業について、授業担当教員と本センターのスタッフが共同研究・実践の形で追求していこうというものである。これは、FD組織化の前提となる授業参観プロジェクトへの教員の参加モチベーションを確保していく上では、重要な基礎研究・実践となるものである。

第2は、ボトムアップ型のFDの組織化である。これには、大変な労力がかかることは、これまでの報告で明らか

かであろう。しかし、センターには、これ以上、このプロジェクトに投入できる人的リソースに欠けている。本年度と同じように授業参観プロジェクトへの参画を呼びかけるならば、授業参観そのものが膨大な数に上り、その先のFDの組織化に全く手を付けられない状況になることは明らかである。そして、これも重要なのだが、こうした事態になれば、参観に行く我々センターのスタッフの力が枯渇し、研究的にこのプロジェクトに関わるという大切な点が抜け落ち、FDのきっかけである参観に追われ、結果、参観がFDのきっかけにもならないという本末転倒が現出することとなる。このため、来年度は、本年度、このプロジェクトにご協力いただいた先生に再度ご協力いただき、かつ、その先生に紹介していただく形で、その先生とともに、授業参観に入るという形を試行してみたいと考えている。そして、こうした試行の経過そのものをメーリングリストに載せ、お許しいただければ、より多くの先生方とともに授業参観を行ってみたいと考えている。

第3は、トップダウン型の展開である。こちらの方は、本年度、組織的に本プロジェクトにご協力いただいた大学院薬学研究科、大学院経済学研究科を念頭に置き、各研究科のFD関連のトップにおられる方に依頼しつつ、該当研究科での授業参観を広げていこうというものである。この場合、最初はセンタースタッフが、授業参観するきっかけを作っていくが、授業を見られた感想、見た感想を、該当研究科の教員集団にうまく返していくことで、授業を見、見られるとはどういうことなのか、授業はどんな風に見たらいいのか（自由に見たらいいのだということを伝える）、ということが集団に浸透していくことが望まれよう。この返し方については、該当集団のトップの方との協議の上、メーリングリスト、紙等、その集団に適したものが選ばれることになる。

〈註〉

- (1) 例えば、教授法の工夫に時間・エネルギーを普通程度以上充てている京大の教員は9割以上いる。石村雅雄・井上義和・神藤貴昭他『大学教育の改善に関する京大教官の意識』京都大学高等教育教授システム開発センター、平成11年3月、4頁。
- (2) 拙稿「高等学校と大学の接続に関する研究（その3）－「学力」問題を手がかりとした中間総括－」『京都大学高等教育研究』第6号、京都大学高等教育教授システム開発センター、平成12年10月、53-64頁、他を参照。
- (3) 喜多村和之「大学におけるTeachingの問題－日米比較考察－」『現代の高等教育』第212号、1980年、54頁。
- (4) 伊藤秀子「授業実践に関する調査（特）」『研究報告』第93号、放送教育開発センター、1996年、4頁。
- (5) 米国では、カーネギー財団研究所のサポートによるホームページでの授業公開がある他、フランスでは、ADMES(Association pour Développement des Méthodes de l'Enseignement Supérieur)による授業実践報告が行われている。
- (6) P.J.パーマー（吉永契一郎訳）『大学教師の自己改善』玉川大学出版部、2000年。
- (7) ロバート・ニスベット（南博訳）『現代社会学入門』（三）講談社、昭和52年、216頁。ニスベットは、人間にとって、変化・変動よりも日常の持続が通常のことであり、当該の人間にとっての非日常的事象である「出来事」は必ずしも変化・変動に繋がらないこと、むしろ日常に取り込まれる持続の要素として働くことを説いている。
- (8) 次のようなお返事をいただいた。いずれも文責は筆者にある。

「本日は、拙い授業をご覧ください、恥ずかしい限りです。何とか、授業を改善しようと心がけてはいるのですが、なかなかうまくいきません。学生の知識の量と、思考力がどれほどなのか、最近よくわからなくなってきた、戸惑いが出てきていること、確かです。また、これは京大全体にいえることでしょうか、各教官がなんとなく忙しくなってきた、授業の準備にける時間が無くなっているのではないのでしょうか。」文系専門科目担当教官「授業観察レポートをお送り頂き有り難く存じます。大変好意的にまとめていただいています、正しいところは、学生のコメントにありますように『一人よがり、早すぎる、盛り沢山』というところが真実だと思います。これも学部時代に学んだサイバネティックス的思考の影響大だと思います。ねらい定めて命中止させるのではなく、ねらいたい周囲に沢山タマをうち込むというやり方ともいえます。但し、コメントにありますように、経済学の基礎などを私のような全共（学際的）でいかに教えるか？は私自身悩むところです。私の

経験では、それがどのように役立つかを伝えれば、後は学生諸氏が専門基礎の勉強意欲を持ち、2年、3年生以上への道筋ができと思っています。」全学共通科目担当教官

- (9) 例えば、東海大学教育支援センター（仮称）の例では、「センターでは優れた授業のノウハウを持つ教職員数名を『教授の先生役』としてコーディネーターに選任し、授業方法を細かく指導したり、相談に乗る。研修会などを通じて板書の仕方を含めたノウハウを教員に提供するほか、ディベート（討論）や野外でのフィールドワークなど学生に評判のいい授業の方法も紹介する。」（『毎日新聞Web.』2000年6月21日）といているが、このプロジェクトはこうした方向は決してとらない。
- (10) 拙稿「平成11年度公開実験授業の振り返り」『平成11年度公開実験授業の記録』京都大学高等教育教授システム開発センター、平成12年3月、243頁。
- (11) 大山泰宏「外部評価に対する応答」『生成的組織評価をめざして－自己点検・自己評価、外部評価－報告書』京都大学高等教育教授システム開発センター、2000年3月、88-89頁。
- (12) 「スタッフは、外からは、ともすれば大学教育の専門家集団であると見なされがちである。しかし、私たちスタッフと他の教員は、大学教育の実践者であるという点では、なんら違いはない。違いがあるとすれば、私たちの場合には、実践にあたっての『教育』に関する前理解を理解に深める機会に、比較的恵まれているという点にあるかもしれない。しかしこの違いも相対的なものであるにすぎず、前理解を不断に理解に組み込もうと試みなければならないと言う点では、スタッフも他の人々もなんらかわりはないのである。専門家と素人という『啓蒙的』な構図は、ファカルティ・ディベロップメントを含む大学教員の能力向上活動には、あまりうまくは馴染まない。大学教員のこの種の活動には、自律的活動者どうしの協働こそが相応しいのである」。田中毎実 第6回大学教育改革フォーラム配付資料2頁。
- (13) 寺崎昌男「カリキュラム改革論」『講座 日本の大学改革 大学教育の改革1』青木書店、1982年、249頁。
- (14) パーカー前掲書、200-201頁。
- (15) 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びあう共同体』東京大学出版会、1996年、企頁。
- (16) 藤田英典「〈想像の共同体〉－学校生活の共生的組み替え」佐伯胖他前掲書、173-174頁。
- (17) 佐藤学「教師の自律的な連帯へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びあう共同体』東京大学出版会、1996年、169頁。
- (18) 田中毎実「おわりに」『授業参加観察プロジェクトの記録』京都大学高等教育教授システム開発センター、2001年3月、35頁。
- (19) 名古屋大学高等教育研究センターが実施しているティップスのプロジェクトを参照されたい。